

「書くこと」と英語を学ぶモチベーションの向上を目指した小学校外国語科

- 自己決定理論に基づく文字指導を通して -

教職実践基礎領域

杉浦 正成

I 主題設定の理由

1. A 小学校の児童の実態

岡崎市の中心部に位置する A 小学校は、新興マンションの建設により児童数が増加しており、外国にルーツを持つ児童が多く在籍する市内有数の大規模校となっている。A 小学校では、このような国際色豊かな学校の特色を活かし、平成 28 年度から、A 小学校が掲げる「めざす児童像」の実現に向けて、小学校課程の 6 年間を通じた英語教育を展開している。児童の実態は、以下の通りである。

- ・授業内での振り返りシートに「もっと英語が使えるようになりたい」と記述したり、習った英語表現を片仮名やローマ字表記で書いたりする児童の姿がある。
- ・長期間による多量の input により、聞いた音をすぐに復唱することができる。
- ・英語で「書くこと」に対して、興味や好奇心を持つ児童が多い。

2. 今日的教育課題

新学習指導要領の改訂では、小学校高学年で「外国語科」が導入されることに決まった。これにより、外国語科においては「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の 4 技能を扱う学習が展開される。このような方針の背景には、グローバル化への対応、学習者の希望、そして認知的な発達段階があると考えられている。急速にグローバル化が進展する今日の社会では、限定された職種だけでなく、様々な人々にとって外国語の能力やコミュニケーション能力が求められる時代を迎えたと言える。また、文部科学省（2014）の小学校外国語活動実施状況調査によると、中学生の 8 割が「小学校の英語の授業で英単語を『読む』『書く』機会が欲しかった」と回答している。そして、抽象的な思考力が高まる高学年段階では、単調なドリル学習ではなく、思考を伴う学習活動が彼らの知的欲求を満たすことに繋がると言われている。

しかし、従来の授業では、音声面の学習のみを扱ったことで、偏りのあるコミュニケーションになっている。

「聞くこと」「話すこと」に加え、児童が興味を持つ「読むこと」「書くこと」の学習機会を設定することで、児童の英語学習への動機づけは、さらに高まっていくように思われる。そこで、児童の英語を学ぶモチベーションのさらなる向上のためには、音声面での十分な慣れ親しみの上で積極的な文字指導を行ったり、単調なドリル学習とは異なる思考を伴う学習活動を展開したりするこ

とが、今後さらに必要であると考えた。

3. めざす児童の姿

前述の A 小学校の児童の実態と今日的教育課題を踏まえ、英語を学ぶモチベーションの向上のためには、「思考を伴う、書く活動」を設定する必要があると考えた。これは、児童が自分で考え、自分で決めた「言いたいこと」や「伝えたいこと」を、文字言語を通して表現する学習活動のことである。

また、児童がこれまでに培ってきた、音声面での十分な慣れ親しみの上で「思考を伴う、書く活動」を行うことができれば、英語を学ぶモチベーションの向上に繋がるのではないだろうかという考えを持った。

そこで、めざす児童の姿を以下のように設定した。

英語で「思考を伴う、書く活動」を通して得られる「自分の思いを伝えることができた」「相手の思いが分かった」という体験から、意欲的に英語学習に取り組むことのできる児童。

II 先行研究の概観

「思考を伴う、書く活動」の実現と、意欲的に英語学習に取り組むことのできる児童の育成のためには、「書くこと」及び学習者の学習への動機づけについて整理しておく必要があると考えた。そこで、本章では英語学習におけるモチベーションの先行研究と、書くことと思考に関わる研究実践についてまとめている。

まず、JACET SLA 研究会（2013）には、動機づけ理論の中で最も影響力のあるアプローチの 1 つとして、Deci & Ryan（2002）の自己決定理論（self-determination theory, SDT）が挙げられている。SDT では、学習者が無動機（amotivation）の状態から内発的に動機づけられている状態までが自律性の程度により概念化された動機づけ理論である。また、従来対立するものと捉えられていた内発的動機づけ（intrinsic motivation）と外発的動機づけ（extrinsic motivation）を 1 次元の連続体として捉え、内発的動機づけが自己決定性の高い状態にあるとした理論である。図 1 は、こ



図 1: SDT [JACET SLA 研究会（2013）に基づき簡略化]

の理論を筆者が図式化したものである。SDT では、学習者のモチベーションを高める要因として、自律性 (autonomy)、有能感 (competence)、関係性 (relatedness) という 3 つの心理的欲求の充足が挙げられている。そこでは、これらが満たされた時、人は内発的に動機づけられ、課題に積極的に取り組むようになると述べられている。廣森 (2004) の大学生英語学習者を対象とした研究でも、SDT の 3 つの心理的欲求が満たされたとき、学習者の動機づけが高まったことが明らかにされている。

次に、書くことと思考に関わる研究として、大井 (2017) の研究実践に注目した。中学生を対象にライティング指導を行った大井は、「書くこと」に困難を感じている生徒に、Bereiter & Scardamalia (1987) の提唱する手続き促進法を用いることで、生徒の「伝えたい」という気持ちに寄り添うライティング活動が展開できるとしている。手続き促進法とは、書き手が、何を書いたらいいのかわからないという writer's block の状態の折に、熟達した書き手がたどる内省 (reflection) を、キュー・カードという形で提示することで、書き手の思考を促進させる手立てのことである。この研究では、まず pretest から得られたライティングデータを基に、生徒を下位、中位、上位のグループに分類した。そして、キュー・カードを使い、語彙や文構造に加えて、作文のテーマに関する書き手の考えや理由、事実を問うことで、生徒の書きたいことを明確化することができるようにした。その結果、posttest のライティングでは、下位グループを中心に使用語数の増加が見られ、すべてのグループで記述内容が豊かなものに変わっていくことが明らかとなった。大井が分析のために用いた各グループの生徒の内省記述には、次のようなことが書かれていた。

下位：(略) 2 回目は、前回のプリントで『理由』をやったのを思い出せたので、前よりも書きやすくなった。
中位：1 回目は何を書けばいいのか？と悩んでいたが、その悩みもなくスムーズに書くことができたと思います。
上位：(略) 詳しく書けるようになった気がする。接続詞とかをもっと知ればもっと上手に書ける。

つまり、「書くこと」の学習場面で書きたいことを明確化させることで、ライティングにおいてアイデアを生み出したり深めたりすることに繋がり、書き手の思考が促されると考えられる。

また、SDT と「書くこと」に繋がりを持った先行研究も見られる。小学校高学年児童を対象に、国際理解及び英語の読み書きに対する動機づけを調査した山本 (2011) は、海外の子どもたちと手紙や E メールを利用した国際交流を行うことで、「書くこと」への動機づけが高まるとしている。山本が行った 5 件法のアンケ

ートでは、「もっと海外に友達を作りたいと思うか」に対して、90%が肯定的な回答をしている。そして、「交流後、読み書き練習をもっとしてみたいと思ったか」に対しては、およそ 80%が肯定的な回答をしている。また、自由記述のアンケートでは、「相手の国などの様子がわかってよかった」、「書けるようになりたい」という回答が見られる。この結果を SDT の枠組みから捉えると、「書くこと」の活動の中で、児童が自由に書くことを選択できたこと (autonomy)、海外の子どもたちとのやりとりを通して、自分の思いや考えを伝えることができたこと (competence 及び relatedness) から、3 つの心理的欲求が満たされ、内発的動機づけが向上したと考えることができる。

そこで、本研究においても、自己決定理論 (SDT) を用いて、児童の実態に合わせた文字指導を行っていくこととする。なお、この文字指導とは、「書くこと」の指導の全般を指している。そして、この実践により児童の英語を学ぶモチベーションが、どのように向上していくのかについて検証していくこととする。

Ⅲ 本研究における実践デザイン

1. 研究仮説

外国語科における文字指導「書くこと」の学習場面で autonomy、competence、relatedness に働きかけることで、児童の英語を学ぶモチベーションを高めることができる。

2. 研究の概要

(1) 参加者

岡崎市長 A 小学校 第 6 学年 B 学級

(2) 実践の手立て

本実践では、児童の英語を学ぶモチベーションを高めるために、3 つの手立てを講じた。その手立ては、前述した SDT の 3 つの心理的欲求に対応したものである。

まず、autonomy については「A 小ガイドブックの作成」という手立てを講じた。児童が愛着を感じる A 小学校を題材に、書く内容への自由裁量権を児童に与えることで、「自分で決めたこと」について書こうとする意欲に繋げていく。これにより、「自分で英語を書いてみたい」という思いに働きかけることができると考える。

次に、competence については「スキリストの使用」という手立てを講じた。書く際に、児童が必要とする英語表現をリスト化し、辞書代わりとして使用できるようにした。第 5 時から第 7 時の書く活動及び作品の完成を通して得られる自信や達成感から、「英語で書けた」という思いに働きかけることがねらいである。

そして、relatedness については「読み合う活動の設定」という手立てを講じた。児童が毎時に書いたもの及び完成作品を読み合い、書き方や書いたものについてのアドバイスを送ったり感想を共有したりするといった、他者と関わる場を設定した。これにより、これまで児童

が感じてきた音声中心のコミュニケーションの楽しさに加えて、「書くこと」という活動達成のための関わりや、書いたものという文字情報を介しての意思疎通から生まれる「コミュニケーションが楽しい」という思いに働きかけられることができると考える。

以上の手立てを基に、「自分で英語を書いてみたい」(autonomy)、「英語で書けた」(competence)、「コミュニケーションが楽しい」(relatedness)という3つの心理的欲求に働きかけ、図2にあるような英語を学ぶモチベーションの向上に迫っていく。

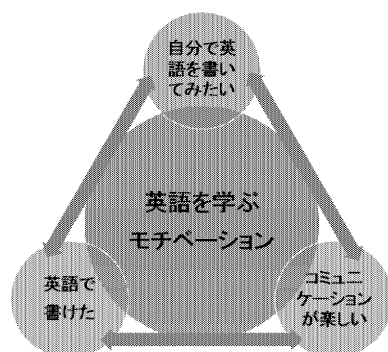


図2：英語を学ぶモチベーションの向上

(3) 実際の単元計画

平成30年5月から、同年6月の1か月間で、「書くこと」を中心とする8時間完了の学習活動「英語でA小ガイドブックをつくろう!」を行った。8時間の概要は、表1の通りである。また、学習課題と3つの手立ての関係については、図3の通りである。

表1：実際の単元計画

単元名：「英語でA小ガイドブックをつくろう!」

時間	学 習 課 題 学 習 活 動
第1～ 2時	A小ガイドブックの内容を考えよう ・日本と諸外国の小学校生活の違いを知る。 ・ガイドブックで伝えたい内容を考える。
第3～ 4時	伝えたいことや、好きなどころを考えよう ・自分の「書いて伝えたいこと」を考える。 ・日本語でアイデアを書き出し、整理する。
第5～ 6時	スッキリストを使って、自分の伝えたいことを英語でスッキリ書こう ・グループで相談しながら、自分の伝えたいことに対応する英語表現をスッキリストから見つける。 ・見つけた英語表現を書き写す。 ・下書きを完成させる。
第7時	A小ガイドブックを完成させよう ・下書きを基に、清書を完成させる。

第8時	友だちのページを読んで、分かったことを伝えよう ・スッキリストを使って友だちの作品を読み、感想を記入する。 ・単元全体を振り返り「書くこと」について考える。
-----	--

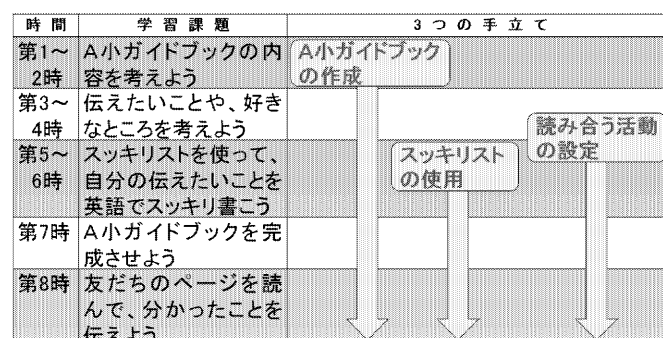


図3：学習課題と3つの手立ての関係

(4) 検証方法

児童の英語を学ぶモチベーションの検証として、授業実践の事前及び事後に選択式アンケート調査を行い、事後に記述式アンケート調査を行った。選択式アンケートの結果については、*t*検定を用いて分析し、記述式アンケートの結果と毎時の振り返りシートへの記述と併せて検証した。

事前事後の選択式アンケートでは、英語学習への動機づけや英語の授業に対して児童が抱いている思いや考えについて問うことにした。アンケートの質問内容は、廣森（2004）と、SDTの枠組みを用いて大学生を対象に英語学習への動機づけを調査した永倉（2013）の質問紙を基に作成した。その際、今回の参加者が小学生であることから、同校の6年生1クラスを対象にパイロット版を実施した。その結果を受け、小学生向けの質問紙となるよう、アンケートの文面に改良を施した。実施した、アンケートの質問内容は、以下の通りである。

○5件法を用いた選択式アンケート 動機づけの実態調査（15項目）と、授業における3つの心理的欲求に対する実態調査（15項目）の全30項目のアンケートを作成した。授業実践の事前と事後に実施した。
【動機づけの実態調査】 A1. クラスの友だちと、コミュニケーションできるから A2. 英語を勉強することは、大切だと思うから A3. 友だちや先生に、英語の勉強をがんばっていると思われたいから A4. 英語ができると、中学生になったとき有利だと思うから A5. 英語は勉強したくない A6. 英語を勉強することが好きだから A7. 英語を勉強することは時間をむだにしているような気がする

- A8. 日本語以外のことばを使えるようになりたいから
 A9. 英語ができると、なんとなくカッコいいと思うから
 A10. 英語を勉強しなければいけない社会だから
 A11. 英語を勉強して、新しい発見があるとうれしいから
 A12. 家族や先生が、英語を勉強するようになんて言っているから
 A13. 英語くらいできないと、はずかしいような気がするから
 A14. 英語を勉強しなければいけない理由がわからない
 A15. 英語を勉強することは、自分の成長に役立つと思うから

5 : 強く思う 4 : 少し思う 3 : どちらでもない
 2 : あまり思わない 1 : 全く思わない

内発的動機づけ : 1, 6, 11

同一視的調整 : 2, 8, 15

取り入れ的調整 : 3, 9, 13

外的調整 : 4, 10, 12

無動機 : 5, 7, 14

【授業における3つの心理的欲求に対する実態調査】

- B1. 英語の授業で勉強することは、すべて先生が決めている
 B2. 英語の授業では、先生や友だちからほめられることがある
 B3. 英語の授業をいっしょに受けている友だちとは、仲がいいと思う
 B4. 英語の授業で勉強することを、自分で自由に選ぶことができる
 B5. 英語の授業での自分のがんばりに満足している
 B6. 英語の授業では、友だちと協力して勉強できていると思う
 B7. 英語を勉強するとき、自分の意見が受け入れられていると感じる
 B8. 英語の授業では、自分の力を出せていると思う
 B9. 英語の活動を通して、友だちのことを知ることは、自分にとって良いことに思う
 B10. 英語の授業では、どんなことを勉強したいかを言えるチャンスがある
 B11. 英語の授業中、英語ができないと思うことがよくある
 B12. 英語のグループ活動では、友だちと協力して取り組んでいると思う
 B13. 英語の授業では、英語を使って自分のことを表現することができている
 B14. 英語の授業中、自分は英語ができていると感じる
 B15. 英語の授業には、友だちと仲良く勉強できるふんいきがないと思う

5 : 強く感じる 4 : 少し感じる 3 : どちらでもない
 2 : あまり感じない 1 : 全く感じない

自律性 : 1, 4, 7, 10, 13

有能感 : 2, 5, 8, 11, 14

関係性 : 3, 6, 9, 12, 15

○記述式アンケート

授業実践に関する参加者の内省記述からモチベーションの変容を検証するため、全4項目の記述式アンケートを作成した。授業実践の事後に実施した。

- C1. 今までの授業のような、英語を「書くこと」について、どう思いますか。自由に意見を書いてください。
 C2. A小ガイドブックの内容を、自分で決めて書いたことについて、どう思いますか。自由に意見を書いてください。
 C3. 友だちからコメントをもらったり、友だちにコメントをおくったりしたことについて、どう思いますか。自由に意見を書いてください。
 C4. 授業を受けてみて、英語の勉強についてどう思いますか。自由に意見を書いてください。

Ⅳ 3つの手立てを用いた授業実践

本章では、3つの手立てに関する授業実践の詳細と、そこでの児童の様子及び教師の支援について述べる。なお、授業実践と3つの手立ての関係については図3を参照のこととする。

1. 「A小ガイドブックの作成」(第1時～第8時)

(1) A小ガイドブックとは

「自分で英語を書いてみたい」という autonomy に働きかけるため、児童がこれまで生活し、愛着を感じているA小学校を題材に「英語でA小ガイドブックをつくろう!」という学習課題を設定した。この単元において児童は、A小学校の「伝えたいこと」や「好きなところ」を考え、児童一人ひとりが英語で書く活動を行っている。単元の最後に完成するA小ガイドブックとは、児童一人ひとりが英語で書いた作品を綴った作品集のことである。なお、本実践では、児童が完成作品へのイメージを持つことができるよう、一般的なガイドブックの性質とは異なるが便宜上ガイドブックという名称を用いている。

(2) 児童の様子及び教師の支援

学習課題との出会いの場面では、ガイドブックの作成という活動に戸惑う児童の姿が予想された。そこで第1時では、児童が楽しみにしている修学旅行を取り上げ、京都と奈良の年間外国人観光客数を知らせた。そこで出会う多くの外国人とのコミュニケーション場面を想起させた後、児童と次のようなやり取りを行った。これにより、自然な流れで学習課題に出会わせることができた。

T : 旅行先で出会う外国人に、どうやったらA小学校のことを紹介できるかな。

S1 : 英語で話して伝える。

T : 英語で言いたいことがすぐに言える?

S1 : ちょっとすぐには難しい。

S2 : 何か紹介するものがあれば困らないし便利でいい。

T : 例えば、どんな?

S3 : 絵とか写真とか。

S4 : メモとか原稿みたいなものを書いておいてもいい。

第2時では、ガイドブックに書いて伝えたいことを考える活動を設定した。ここで決定したテーマで書き進めていくことになるため、A 小学校の特徴、児童の A 小学校での経験、思い出等を個人で振り返る時間を丁寧に取った。これにより、第3時での、児童一人ひとりが自分で決めたテーマについて、日本語でアイデアを書き出す活動及び第5時以降での、英語で書く活動に繋げることができた。そして、単元のまとめとなる第8時では、学級に在籍するすべての児童が、自分で決めたテーマについて英語で書くことができた。これは、児童が愛着を感じる A 小学校を題材に、書く内容への自由裁量権を与えたことで、「A 小学校について自分で考えたことだからこそ、自分のことばで書いてみたい」という思いに働きかけることができた結果であると考えられる。

しかし、第2時及び第3時の段階で、一部の児童からは、「何を書いていいかわからない」という反応が見られた。これは、autonomy に働きかけるために保障した高い自由度が原因であると考えられる。そこで、教師の支援として、個人で考える時間に個別で児童の話を聞いたり、全体でどんなテーマや内容にしたのかを共有したりする時間を設けた。これにより、「何を書いていいかわからない」と悩んでいる児童にとって、考える手がかりを与えることができたと共に、学級に在籍するすべての児童が、自分のテーマ及び内容を決定することができた。

2. 「スッキリストの使用」(第5時～第8時)

(1) スッキリストとは

「英語で書けた」という competence に働きかけるため、第5時からの書く活動では、児童が辞書代わりとして使用できるスッキリストを作成して児童に配布した。スッキリスト作成の過程は表2の通りである。

表2：スッキリスト作成の過程

時間	スッキリスト作成の流れ
第4時	児童が日本語で書き出したアイデア（ワークシート）を回収する。
第4時 終了後	①児童の記述を基に、教師が英訳する。 ex) 制服がある。 ⇒ <i>We have a school uniform.</i> 水泳が好き。 ⇒ <i>I like swimming.</i> 12の委員会がある。 ⇒ <i>We have twelve projects.</i> ②共通する英語表現を抽出する。 ex) <i>We have</i> ③英語表現と語彙に分けて、スッキリスト

	に記載する。 ex) <英語表現> <i>We have ~. 「～がある。」</i> <語彙> <i>a school uniform / 制服</i> <i>twelve projects / 12種類の委員会</i>
第5時	児童にスッキリストを配布する。

この手立ては、書き手の実態に合わせて手続き促進法を用いた大井(2017)から着想を得ている。大井(2017)の実践では、英語の語彙や文法の基礎知識を持つ参加者を対象に、書く内容を深めるための支援をしている。しかし、本実践の参加者は、書く内容は決まっているが「書くこと」のために必要な知識を持ち合わせていない。そこで本実践では、児童に対して英文の雛形（英語表現）や語彙といった、「書くこと」のために必要な情報を与えるという支援を行った。なお、スッキリストという名称は、「自分の言いたいことを英語でスッキリ書きたい」という振り返りシートへの児童の記述から名付けたものである。

(2) 本実践における「書くこと」について

一般的な文字指導の考えとして、「書き写す」学習と、writing としての「書くこと」の概念は異なっている。しかし、本実践では学習指導要領の目標と「思考を伴う、書く活動」の観点から、「書き写す」ことを「書くこと」として捉えている。

学習指導要領の領域別目標「書くこと」には、次のような記述がある。

(5) 書くこと

ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。

スッキリストの作成段階では、A 小学校のカリキュラムを参考に、児童がこれまでに習った英語表現や語彙が使えるよう配慮した。児童が慣れ親しんだ表現を書き写すことができるようにした点で、小学校外国語科の目標に迫ることができたと考えられる。

「思考を伴う、書く活動」の観点で児童は、以下の3つの場面で思考している。

- ①自分の言いたいことを自分で考える場面(第3～4時)
- ②自分のアイデアに近い英語表現を、スッキリストの中から探し出す場面(第5～7時)
- ③探し出した英語表現のうち、空欄になっている部分に適切な語彙を補充する場面(第5～7時)

実際に用いたスッキリスト(図4)には、「言いたいこと」を伝えるために適切な英語表現を選ぶ場面及び意味が伝わるようにするために適切な語彙を補うという思考の場面が存在する。

以上のように、本実践では「書き写す」ことを「書くこと」として捉え、指導及び学習活動を展開している。

みんなのアイデア	English
楽しませたり、笑顔にさせたりする人になりたい	<input type="text"/> make people smile.
A小が大好き	I <input type="text"/> A elementary school.
プロジェクトのおかげで、A小が良くなっている	Our projects <input type="text"/> our school happy.

love : 大好き I want to : ~になりたい
make : ~になる・~にする

図4：実際に用いたスッキリストの一例

(3) 児童の様子及び教師の支援

第3時に児童が決めた書く内容（以降、アイデアと表記）は多岐に渡り、それらを授業内で取り扱うことは困難であることが予想された。児童の振り返りシートへの記述からも、自分のアイデアを英語にすることに対する期待と不安が見られた。そこで、第4時の前半では、自分の言いたいことを短いことばで言い換えても相手に伝わることや、簡単に整理することで既習の英語表現に当てはめやすくなることを児童に伝えた。そして、「自分のアイデアに近い表現を使用する」という英借文のイメージを児童と共有した。その後、書き出したアイデアを短くシンプルな表現（以降、「かんたん」と表記）に書き直す活動を行った。表3は、実際の児童の記述の変容である。

表3：児童の記述の変容

児童A（学芸会について）	
アイデア	ほかのクラスの芸を見て直す所などを直して最高の芸をみんなでつくりあげる
かんたん	最高の劇を作りあげる
児童B（A小のマスコットキャラクターについて）	
アイデア	A小のせい服をきて、たっている
かんたん	せい服をきている

児童A、B共に、第3時の授業では、自分のアイデアを英語にすることに期待と不安を感じている様子が見られた。しかし、第4時でアイデアを「かんたん」にしたことで、既習の英語表現が使えることに気づく姿が見られた。以下は、授業中に確認された児童の発言である。

児童A：「最高」は wonderful だ。「作りあげる」は「作る」だから、make で通じるよね。
児童B：「着ている」は前に習いました。wear でいいと思います。

第5時以降の書く活動では、それぞれのテーマ毎に児童を割り振り、グループを編成した。そして、スッキリストを辞書として使いながら、自分で決めた「かんたん」に対応する英語表現をスッキリストの中から探し、空欄補充及び書き写す学習活動を行った。その際、教師は児童の competence に働きかけるための個別支援に集中した。以下は、児童Cに対する個別支援である。

児童C：I practice very very soccer. (児童の記述)
T：どうして、これ (very very) を書いたの？
児童C：“very”って「とても」って意味でしょ。部活とかクラブでサッカー頑張ってるから (very very を) 付けた。
T：面白いね。
児童C：だめだった？
T：ううん、むしろこれ (very very) 使いたいな。
児童C：どうしたらいい？
T：「頑張る」とか「一生懸命に」という英語、何か知ってる？
児童C：えーっと... very... hard？
T：なら、I practice soccer very very hard. だろう。
児童C：これで伝わる。やった。

長期間による多量の input により、学級の児童は筆者の想定以上に、多くの英単語及び英語表現を理解していた。そのうち、児童Cはスッキリストに記載された英語表現 “I practice soccer.” を自分なりにアレンジしている。児童Cの記述 “I practice very very soccer.” は、文構造の視点では誤りである。しかし、自分の「言いたいこと」や「伝えたいこと」を、既習の知識を活用して表現しようとする姿は「思考を伴う、書く活動」に他ならない。そこで、児童Cの思いとことばを尊重する個別支援として、児童Cと相談しながら、“I practice soccer very very hard.” という表現を用いることにした。個別支援を行った児童Cに限らず、すべての児童に対してスッキリストを用いた書く活動を行ったことで、英語での書き方が分からないという「書くこと」への不安感を解消し、児童の「英語で書けた」という competence に働きかけることができたと考える。

3. 「読み合う活動の設定」(第4時～第8時)

(1) 読み合う活動とは

「コミュニケーションが楽しい」という relatedness に働きかけるため、自分が書いたものをきっかけに、他者と関わり合うことができる場面を設定した。本実践の都合上、児童毎に書く内容が異なることから、個人の活動時間が中心となってしまうことが予想された。そこで、大人数が教室という同じ空間で学ぶことと、「書くこと」を通して他者と意思疎通を図る writing 本来の目的に注目することで、「書くこと」を通して生まれるコミュニケーションの楽しさを実感できる読み合う活動を設

定した。

第4時では、児童が日本語で書いたアイデアが「かんたん」になっているかを確認できる場面を設定した。そして、第5時から第7時では、同じテーマについて書く児童を割り振り、グループを編成した。これにより、毎時の授業では、グループのメンバーで書いたものを見せ合ったり、内容が正しく伝わっているかを確認し合ったりすることができる学習場面を設定した。また、単元の最後となる第8時では、完成作品を集めて製本したガイドブックを、スッキリストを使いながら学級全体で読み合い、読んだ完成作品に感想を送る活動を行った。

(2) 児童の様子及び教師の支援

第5時から第7時までのグループ活動では、毎時に書いたものを読み合い、それについて関わり合う児童の姿が見られた。児童の様子に注目すると、第5時から第6時にかけては、スッキリストから選択した英語表現及び語彙の組み合わせの確認、綴りの確認、単語と単語のスペースの取り方といった書き方への指摘が中心となっていた。以下は、毎時の振り返りシートへの児童の記述である。

S5：みんなに教えてもらって完成できたのでうれしかった。

S6：とても良いアドバイスがたくさんきたので、これからは、それを気を付けて、上手に書けるようになりたい。

しかし、活動が進むにつれて、書き方に関することが中心だった関わり合いに、変化が見られる児童が増えてきた。より伝わりやすい作品とするために、文の順番を入れ替えた方がいいというアドバイスや、日本語で書いた「かんたん」と英語で書いた表現を何度も比較しながら、同じように意味が伝わるかを確認し合うといった、内容に関することが確認されている。以下は、毎時の振り返りシートへの児童の記述である。

S7：自分が伝えたいことが伝わっているのかがわかった。

S8：友だちがどんな事をかけているのかがわかってうれしかったです。

そこで教師は、児童の関わり合いを尊重しながら、児童だけでは解決しないことや、質問及び相談に対応する支援を行った。ほとんどの児童にとって初めての経験となる「書くこと」であったが、グループ活動という他者と確認したり相談したりできる学習場面を設定したことで、文字の丁寧さや読みやすさ等、相手に配慮して書くこととする児童の姿を見ることができた。そして、書いたものをきっかけに、他者と関わり合うことを楽しいと感じる児童の姿が確認された。

第8時の完成作品を読み合う活動では、これまでに関わってこなかったグループの完成作品を読み、コメントシートにメッセージを書いて送り合う活動を行った。

以下は、振り返りシートへの児童の記述である。

S9：ほかの友達はこのことを書いているんだなということがわかりよかった。

S10：同じ内容だけど、それぞれの捉え方などがちがっていておもしろかったです。

相手の思いが分かることや、自分の作品に感想が貰えることを通して、「書くこと」で生まれるコミュニケーションによさを感じる児童の姿を引き出すことができた。

V 成果と課題

児童の英語を学ぶモチベーションの向上の変容を検証するため、事前と事後に行った選択式アンケートの平均値の差を両側検定の t 検定により検討した (表4)。

表4：Pre・Postの平均値とSD及び t 検定の結果

項目	事前 (n = 31)		事後 (n = 31)		t (60)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
A1	4.03	0.86	4.10	0.78	-0.44	0.662
A2	4.42	0.61	4.61	0.61	-1.99	0.056
A3	3.10	0.96	2.97	1.06	0.85	0.403
A4	4.45	0.98	4.58	0.66	-1.00	0.325
A5	1.87	1.04	2.13	0.87	-1.61	0.118
A6	3.77	0.97	3.52	1.01	1.97	0.058
A7	1.61	0.79	1.90	0.96	-1.66	0.107
A8	4.26	0.95	4.19	0.90	0.57	0.572
A9	4.03	0.82	3.81	1.00	1.10	0.281
A10	3.45	1.21	3.68	1.06	-1.10	0.281
A11	3.68	1.06	3.90	0.96	-1.27	0.214
A12	2.94	1.24	2.87	1.21	0.26	0.794
A13	2.71	1.22	2.97	1.18	-1.00	0.325
A14	2.00	1.11	2.10	0.93	-0.57	0.572
A15	4.13	0.98	4.35	0.86	-1.49	0.147
B1	3.65	0.78	3.61	0.90	0.17	0.865
B2	3.68	1.12	3.90	0.93	-1.49	0.147
B3	4.13	0.83	4.39	0.66	-1.86	0.073
B4	2.65	1.00	2.87	0.91	-1.00	0.325
B5	3.06	1.24	3.16	1.08	-0.49	0.630
B6	3.94	1.01	4.06	0.84	-0.85	0.403
B7	3.42	0.98	3.35	0.90	0.33	0.745
B8	3.48	1.13	3.81	0.93	-1.83	0.077
B9	4.35	0.74	4.26	0.88	0.62	0.540
B10	3.39	0.90	3.16	1.14	0.93	0.362
B11	3.10	1.44	3.19	1.33	-0.52	0.610
B12	4.23	0.87	4.29	0.68	-0.37	0.712
B13	3.74	1.14	3.87	0.91	-0.58	0.564
B14	3.06	1.24	3.16	1.14	-0.68	0.500
B15	1.90	1.09	1.87	1.07	0.23	0.823

その結果、これらの平均値の差は有意ではなかった。しかし、 $p < 0.1$ であった以下の4つの項目については、児童の考え方に変容が見えつつあるのではないかと思われる。

項目 A2: $t(60) = -1.99, p = .056$

項目 A6: $t(60) = -1.97, p = .058$

項目 B3: $t(60) = -1.86, p = .073$

項目 B8: $t(60) = -1.83, p = .077$

そこで本章では、4つの項目のうち、項目 A6「英語

を勉強することが好きだから」と、項目 B8「英語の授業では、自分の力を出せていると思う」に焦点を当て、児童の記述式アンケート及び毎時の振り返りシートへの記述と、授業中の児童の発言と併せて結果を考察することとした。その後、3つの手立ての成果と課題についても、記述式アンケート及び毎時の振り返りシートへの記述と、授業中の児童の発言を基に考察する。

1. モチベーションの変容について

(1)「英語を勉強することが好きだから」

項目 A6において有意な差が得られなかった原因として、児童が従来の学習活動に感じていた「楽しさ」(＝好き)とは異なる本実践の学習活動が数値に影響したと考えられる。本実践では、「書くこと」を中心に授業を展開した。このことについて、多くの児童が以下の S11 のように前向きな捉え方をしている。

S11：書くと思いが伝わるしいい。

この記述にもある通り、「書くこと」に対してよさを感じていることが分かる。

一方で、学習活動に対する「楽しさ」については、授業中の児童の発言に、次のようなものが確認されている。

S12：座って受ける英語の授業もあるんだ。

児童がイメージする外国語科は、これまで彼らが受けてきた授業形態に大きく影響を受けている。A 小学校では、英語を用いたゲームやごっこ遊び、インタビュー活動を軸に授業が作られている。このことから児童は、「聞くこと」「話すこと」といった、動作を伴う発話活動に楽しさを感じていたと考えられる。記述式アンケートの項目 C1 (今までの授業に対する感想) への記述には、S13 のようにコミュニケーション活動を望む記述が見られている。

S13：もうちょっとゲームを増やしてほしいです。

本実践は、児童がイメージする「聞くこと」「話すこと」を中心とした外国語科とは異なる授業形態であった。このような児童が従来の学習活動に感じていた「楽しさ」(＝好き)とのギャップが、数値に影響したと考えられる。児童の外国語科へのイメージを尊重しながら、動作を伴う発話活動の一部に「書くこと」を取り入れたり、単元の最後にこれまで学んできたことを生かして書く活動に繋がったりするといった、「書くこと」に至るまでの段階を踏んだ学習活動の多様化を図ることで、異なる学習活動への抵抗感の解消に努めるべきであった。

(2)「英語の授業では、自分の力を出せていると思う」

項目 B8において有意な差が得られなかった原因として、学習活動の難しさが数値に影響したと考えられる。

本実践では、学級の児童全員が、それぞれの作品を作りあげることができた。また、授業中の反応や、毎時の振り返りシート及び記述式アンケートからも、児童が本実践の学習活動や自分自身の頑張りに達成感を持っていたと考えることができた。しかし、児童の記述のほぼ

すべてに共通したものとして、「むずかしかった(けど)」という表現が見られる。

S14：むずかしいけど話したり書けるようになるとうれしい。

S15：ガイドブック作りはとても難しかったけど楽しかったです。仲間と協力してガイドブックを作るのがとても楽しかったです。

児童の記述にある通り、「書くこと」という学習活動の難しさが数値に影響したと考えられる。今後は、1時間の授業の中で児童が十分に慣れ親しんだ英語表現を取り上げ、それを「書くこと」に繋げるといった、質的及び量的にも児童の実態に適した難易度の学習活動の設定を行う必要がある。

2. 3つの手立てについて

(1) A 小ガイドブックの作成

①成果

多くの児童から「自分で決める」ことへの肯定的な記述が見られている。以下は、毎時の振り返りシートや記述式アンケートから得られた児童の記述である。

S16：自分で決めたことだから、がんばれた。

S17：自分の書きたいことを自分で決めてかけたのでうれしいし、やる気が上がる。

S18：自分で決めた内容が完成したら、達成感がある。

S19：自分で決めるから楽しい。人にこう書けこう書けっていわれたら、みんな同じものを書くから楽しくない。

肯定的な記述のうち、「やる気」や「達成感」という言葉が多く確認されている。このことから、「自分で英語を書いてみたい」という **autonomy** に働きかけるための手立て「A 小ガイドブックの作成」の成果として、児童の「伝えたい」という思いを尊重し、書く内容の自由度を高めたことで、**autonomy** に働きかけることができたのではないかと考える。

②課題

IV章 1 節 (2) で報告した通り、A 小学校について「伝えたいこと」や「好きなところ」をテーマとする抽象的な課題設定は、一部の児童にとってはイメージしづらいものであった。授業中の児童の様子から、「A 小ガイドブックの作成」については、「高い自由度を与える、学習活動への不安感」が課題であると考えられる。

自由度の高いテーマ決定に際し、「何を書いていいかわからない」という児童に注目すると、共通することとして、一度決定したテーマに対して、何度も変更を希望する声が確認された。児童にとって、自分で決めたことが他者と異なることは、大きな不安に繋がるということが分かった。テーマ決定への自由度を保障しながらも、教師が事前に児童のテーマを集約し、そこから書きたいことを選べるようにするといった、児童の思いや考えを生かした支援の方法について検討する余地があったと

考える。

(2) スッキリリストの使用

①成果

スッキリリストを辞書として使用し、書き写す学習活動を通して、学級に在籍する児童全員が、自分の言いたいことを英語で書くことができた。表5は、学芸会について記述した児童Aと、A小のマスコットキャラクターについて記述した児童Bの完成作品である。(IV章2節(3)を参照)

表5：児童の完成作品（原文のまま）

児童A（学芸会について）
We decide our roles.
We practice hard.
We enjoy watching many stages.
We make wonderful stage.
児童B（A小のマスコットキャラクターについて）
We have a school character.
We make this Character.
She wears school uniform.
She is two years old.

また、「スッキリリストの使用」について、毎時の振り返りシートや記述式アンケートには、次のような児童の記述が見られている。

- S20：さいしょはちょっと書くのが苦手だったけど、いまではできました。
- S21：前よりもきちんとした英語で書けたのでよかったです。
- S22：いろんな単語を書いているのがとっても楽しかったです。

児童全員の「書くこと」の達成と、上記のような児童の記述から、「スッキリリストの使用」は、毎時の活動で積み重なる「できた」(＝書けた)「楽しい」の成功体験や達成感を通して、児童の **competence** に働きかけることができたのではないかと考える。

この他に、スッキリリストを使って自分で調べて書く活動を通して、教師に教えてもらわなくても自分の力で調べて学ぶことができることを実感する児童の姿が、授業中の児童の様子から確認できた。スッキリリストの使用は、主体的な学習態度の育成という点でも成果が得られたと考えられる。

②課題

山の学習(林間学校)について書こうとした児童Dは、スッキリリストを使用した授業の振り返りシートに、次のような記述をしている。

児童D：自分で伝えたいことにピッタリの言い方を見つけるのはむずかしくてわからないことがいっぱいありました。

児童Dが必要とする英語表現“School camp is~.”及び語彙“exciting”は、スッキリリストに記載していた。そこで授業後、児童Dに聞き取り調査を行ったところ、次のような回答が得られた。

- T：スッキリリストにピッタリの言い方は無かった？
児童D：無かった。
T：(スッキリリストの英語表現を示して)これじゃ駄目なの？
児童D：違う。だって私は「山の学習が楽しかった」って書きたいんだもん。でも(スッキリリストの記載には)「山の学習は楽しい」だから違う。

様々なアイデアを持つ児童が、同じスッキリリストを使用する授業の都合上、スッキリリストに記載する日本語は、児童の記述と多少の差異が生じてしまう。そこで、個別支援として、児童Dには、“School camp **is** exciting.”という記述に対して“School camp **was** exciting.”という支援をする計画だった。しかし、児童Dは、現在形と過去形の違いに加え、日本語の格助詞「が」と「は」の違いに対しても違和感を覚えていたようであった。つまり、児童Dは日本語で書いたアイデアに対し、強いこだわりを持っていたと考えられる。

このことから、「スッキリリストの使用」については、児童の「自分の書いた日本語が、そのまま英語にならない」という違和感を解消しきれなかったことが課題であると考えられる。児童の思いや考えに対するこだわりを尊重しながら、自分の言いたいことは伝わるという英借文のイメージ共有及び実感の場を、より一層丁寧に行うべきであった。

この他に、スッキリリストを作成した筆者の実感として、児童のアイデアによっては、児童にとって馴染みの薄い英語表現や語彙を使わざるを得ない場面があった。児童の **competence** に効果的に働きかけるためには、児童にとって「知らない」或いは「分からない」英語表現を避けるべきであったと考える。今後の課題として、本研究の「スッキリリストの使用」のような手立てを講ずる際は、使用言語の精選に留意する必要性がある。

(3) 読み合う活動の設定

①成果

授業中の児童の様子や、IV章3節(2)で報告した児童の記述からは、自分の思いが「書くこと」で伝わることや、「書いたもの」を通して、相手の思いが分かることを実感する児童の姿が見られた。また、児童が自分のことばで「書いたもの」に、他者からの共感やアドバイス、感想といった反応が得られることに「うれしさ」や「おもしろさ」を感じる児童の姿も確認できている。このことから、「コミュニケーションが楽しい」という **relatedness** に働きかけるための手立て「読み合う活動の設定」の成果として、「書く活動」に他者と関わり合う機会を設定することで、**relatedness** に働きかけるこ

とができたのではないかと考える。

②課題

毎時の振り返りシートや記述式アンケートには表れなかったが、授業中の児童の様子に注目すると、児童によっては、時間を十分に使うことができず、読み合う活動を充実させることができなかった。

例えば、第5時から第7時の場面では、スッキリストを使って英語表現を調べることに集中したり、丁寧に書き写したりすることに没頭し、読み合う時間に比べて個人で活動する時間の方が長い児童が見られた。また、第8時の場面では、完成作品とスッキリストを照らし合わせながら読むことに時間がかかり、コメントシートにメッセージを書く時間が短くなり、一部の児童は完成作品を読むだけに留まっていた。

本実践では、A小学校と実践学級の実態から、児童が英語で「書くこと」の学習機会を多く得られるよう配慮した。しかし、relatednessに働きかけるための読み合う活動を充実させるためには、「書くこと」の活動内容及び時間を精選する必要があると考える。そのためには、V章1節(2)でも述べた、質的及び量的に児童の負担にならない学習活動を設定することで、読み合う活動の時間を確保するといった、無理のない学習活動計画及び単元計画を設定したい。

VI まとめと今後の展望

本研究は、小学校外国語科における文字指導「書くこと」の学習場面でSDTを活用し、3つの心理的欲求autonomy、competence、relatednessに働きかけることで、児童の英語を学ぶモチベーションの向上を目指した授業実践である。3つの手立てを講じた8時間の授業実践を通して、「意欲的に英語学習に取り組むことのできる児童」という、単元のめざす児童の姿に迫ることができたのではないかと考える。図5は、実践終了後、本実践について得られた児童の記述を用いて、英語を学ぶモチベーションの向上という観点で筆者が図式化したものである。図5にある通り、自己決定理論を用いた、3つの心理的欲求に働きかける手立てが、英語学習へのモチベーションに影響を与えるきっかけとなったと考える。

まず、autonomyについては、書く内容への自由裁量権を児童に与えた「A小ガイドブックの作成」を通して、児童の「伝えたい」という思いを尊重することができた。「自分の書きたいことについて自由に書けたので楽しかった」とする児童の記述から、autonomyに働きかけることができたと考える。

次に、competenceについては、英語で「書くこと」ができるように作成した「スッキリストの使用」を通して、「書くこと」への自信や達成感を積み重ねることができた。英語で「書くこと」に対して「スラスラ書けるようになったらすごくおもしろい」とする児童の記述から、competenceに働きかけることができたと考える。

そして、relatednessについては、本実践で講じた「読み合う活動の設定」という手立てを通して、「書くこと」をきっかけに生まれるコミュニケーションによさを感じる児童の姿を引き出すことができた。「みんなとコミュニケーションがとれていい」とする児童の記述から、relatednessに働きかけることができたと考える。

自己決定理論の枠組みと、3つの心理的欲求に働きかける手立てを用いた本研究は、autonomy、competence、relatednessの充足と、児童の記述にある「英語をもっと書けるようにしたい」という英語を学ぶモチベーションの向上に関連があったと考えられる。今後は、児童の英語を学ぶモチベーションのさらなる向上を図るため、「聞くこと」「話すこと」を通して、十分英語に慣れ親しむ学習活動を行ったうえで、「書くこと」に繋げるという音声指導から文字指導への繋がりを意識した授業実践及び研究を進めていきたい。

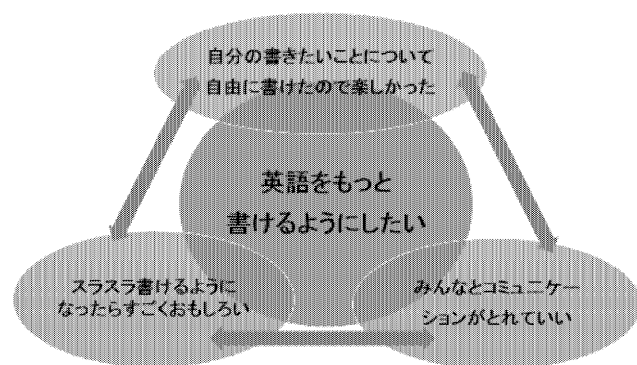


図5：児童の記述で整理した英語を学ぶモチベーションの向上

【引用・参考文献】

- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 外国語編』
- ・文部科学省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 小学校外国語活動実施状況調査」（閲覧日 2019/1/11）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/hokoku/attach/1352464.htm
- ・JACET SLA 研究会編著（2013）『第二言語習得と英語科教育法』開拓社、124-125, 127 頁
- ・廣森友人著（2006）『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版、69,72-73,79-80,84-85,141-143 頁
- ・山本淳子（2011）「小学校英語教育における国際教育の役割と意義」新潟経営大学紀要 第17号 103-116 頁
- ・大井恭子（2017）「認知心理学の成果を援用したライティング指導 ―「キュー・カード」を使用した中学生への指導の効果検証―」清泉女子大学言語教育研究所 言語教育研究 第9号 87-109 頁
- ・永倉由里（2013）「英語授業で動機づけと自律を促す意義とその可能性」常葉大学短期大学部紀要 第44号 33-46 頁

付記

本研究へのご理解及び実践の場を与えていただいた連携協力校の校長先生をはじめとする先生方や学級の児童に、心から感謝しております。最後となりましたが、本研究に多大な示唆を与え、方向性を示してくださっている松井孝彦先生に、厚くお礼申し上げます。教職大学院での学びを、これから出会う児童に還元できるよう、今後も研究を進めて参ります。